

## 英語以外の言語を専攻する学生への多読指導の効果と課題： 記述式アンケートとインタビューからの示唆

吉 田 真 美

〈Summary〉

The purpose of this study is explore an effective approach toward extensive reading instruction to non-English language major students by qualitatively investigating their reactions to the extensive reading program and characterizing their learning processes, based on the results of analyses of the questionnaires and interviews.

The questionnaire were conducted with two groups of non-English language major students who registered for the English classes as their 2nd foreign language in 2014 (27 students) and 2015 (28 students) after one-year extensive reading experience as part of the university-wide curriculum. The questionnaire consisting of 4 free responses question items was conducted and the learners' reactions to the program and responses to the questions were descriptively analyzed. Semi-structured interviews were conducted at the end of the term with 18 students from each of the two groups who answered questionnaire (8 students in 2014 and 10 in 2015).

The results of analysis of questionnaires showed unique attitude toward the program specific to non-English major students and suggested important pedagogical implications: such as (de)motivating factors, their view of teachers' intervention as desirable and their perception about their changes. The results of the interview suggested the effect of differences in the instructional approaches between 2014 and 2015 and characterized several typical learning patterns of non-English language major students and influential factors for each type of learner.

The findings of the study suggest the importance of employing different approaches according to the learners' academic ability and their expectation. Based on pedagogical implications suggested by these findings, the most effective approaches toward extensive reading for non-English language major students will be proposed.

### 1. 序 論

日本の英語教育において、多読指導が中学、高校、高専、大学等のカリキュラムの一環として盛んに取り入れられるようになってきている。最近では小学校における文字指導としても取り入れられ始めてもいる。とりわけカリキュラムや予算の獲得がしやすいことから多読指導が学校または学部単位で導入されている大学や短期大学は多い。正確さを求める精読を中心とする中高での英語教育を経験してきた多くの大学生にとっては、これまでの受験勉強とは異なり平易な英語で書かれた英語を大量に読むという活動は新鮮であろう。近年は少子化の影響で学生のレベルの多様

化、英語力の低下、そして学習習慣の欠如といった問題も見られるが、多読指導はこれまで英語学習で躓いた経験のある学習者に効果が大きいという報告が多くある (Takase, 2012; 吉田, 2015)。また多読活動は個人の能力や進捗度に合わせて進めていく学習活動であるため、英語力や学習態度において格差のあるクラスでの指導にも適している。

筆者の担当する英語以外の言語を専攻語とする学生の英語の授業においては、上述した点で多読指導が有効だと考える。しかしながら、彼らにとって英語は第二外国語であるため、英語学習に対する態度や動機づけ、及び学習成果においてより多様性が大きいと考えられる。英語を専攻する学生とは異なるアプローチを探ることが、彼らからより高い学習効果を引き出すには必要と考えられる。英語学習よりも優先しなければいけない語学学習があるにも関わらず、英語の本を授業内だけでなく授業外でも、独自で読み進めていくことを期待される多読活動は、どのように受け止められているのか。学習成果が芳しい学生はどのような要因によって多読活動が促されているのか。学習成果が芳しくない学生はどのような原因が妨げになっているのか。数値で測れる学習成果以外にどのような学習過程をたどっているか。多様な学習者に対してどのようなアプローチを教員は取るべきなのか。こうした様々な問いに答えるべく、本研究では英語以外の言語を専攻する学生の多読活動への取り組み方とその影響を質的なデータ分析から考察し、彼らへの効果的な多読指導の方向性を探りたい。

## 2. 背景

### (1) 多読指導について

国際多読教育学会では「多読とは辞書なしでも十分に理解できるやさしい英語の本を楽しく、早く読むことである」と定義している (Extensive Reading Foundation, 2011)。多読とは、意味に注意を向けた大量のインプットにより学ぶ学習形態であり、読みの力や、未知語の推測や語の再認といった読解プロセスに影響を与えるだけでなく、自分の語学レベルや嗜好に合った学習が可能となり、それによって学習への動機づけが高まり、その結果自分で学習や読み方を管理する習慣が付き、主体性を持った読み手へと成長することなどが指摘されている (Day & Bamford, 1998; Nation, 1997)。また語彙学習だけでなく、英文読解速度、読解力、ライティング、文法、英語能力試験での向上など多読の効果が多く報告されている (高瀬, 2010; 吉田, 2015)。さらに多読指導において不可欠な条件として、高瀬 (2010) は授業内多読をすること、易しい本から始めること、最少の読後課題などの3点を挙げている。

### (2) 情意面及び自律学習の要素

上述したように、語学面及び情意面において大きな恩恵をもたらす多読活動であるが、その効果の大小は取り組み方に影響される。授業外での学習活動が大きく影響する多読は、個人のペースで取り組む活動であることから、学習成果や進捗状況における格差が大きい。その要因の一つ

としてももとの英語力や読書習慣に加えて、情意面との関係が大きいことが指摘されている。多読活動は主に授業外の自主的な学習活動であるため、動機づけが大きく影響すると考えられる。多読を促す動機づけとしては、単位の修得のためであることや、良い成績を取ること、友人より勝っていることといった外発的な動機づけと、英語という言語やその背景文化が好きであるということ、読書自体が好きであること、興味のあるトピックについて読みたいと思うことといった内発的な動機づけがあると想定される。特に内発的動機づけは、多読活動の成果に影響を与えることを示唆する研究が多く報告されている (Mori, 2004; Takase, 2007)。さらに内発的動機づけは多読での学習成果に影響を与えるだけでなく、多読によって内発的動機づけを高めることも可能であるという指摘もある (三上, 2015)。三上 (2015) は又、多読活動における成功体験が学習者の自信などに反映される自己効力感を高め、その結果によって、より意欲的になり内発的動機づけが高められると指摘している。

上記の研究結果から、多読活動を成功させるには、情意面の要因が大きく関連しており、多読活動によって自己効力感が高まり結果的に内発的動機づけが高まるという可能性があると考えられる。それに加えて多読活動はメタ認知力の向上にも寄与する可能性が二宮 (2014) によって示された。自分自身の有能さや自己効力や、自律性を有することを認知していることに反映される動機づけに対し、メタ認知能力とは問題解決課程や認知過程をモニタリングしたり、コントロールして問題解決を進めていく (行動) 能力とされている。メタ認知力が高まれば、学習者は様々な段階で、目標を設定し、計画を立て、自己モニターし、自己評価することで、学習過程に能動的に関与することができると考えられる。自己調整学習方略を使用し、望ましい学習結果を示すには、メタ認知能力が高く、内的動機づけや自己効力感が高いレベルにあることが望ましい。つまり情意面だけでなく自律学習の観点も多読活動の成功を導く鍵でもあり、逆に言うと多読活動によって培うことができる可能性のある学習者の特性である。

### (3) 本学の多読指導について

本学では、2009年度より英語専攻 (英米語学科) の学生を対象に多読指導が試験的に導入され、2010年より本格的に英語専攻の1、2年生全員が受講する必修科目 Academic English Skills という授業で一斉に導入された。そして2014年より英米語学科以外の学科に属する、英語以外の外国語専攻の学生で英語を第二外国語として選択した学生に対しても、その授業の中で (1年次は英語 I - 1 及び、II 1-1、2年次は III - 1 及び IV - 1) 評価の30%を占める活動として導入された。

本学での多読プログラムでは、学習成果の管理及び評価のために、M-reader と呼ばれる (2013年度までは Moodle Reader) 京都産業大学のロブ・トーマス・ニール氏が開発したオンラインシステムを利用している。インターネット上にある M-reader (当時 Moodle Reader) のサイトにアクセスすると (学習者が多読本を読み終えるごとに)、そのサイトではその本に関するクイズがランダムに10問出題され、合格すればその本の語数が学習者個人専用のページで加算

される。内容把握確認に加えて読書記録の役割も果たしているので、学習者だけでなく教員が各学習者の進捗状況を確認し、評価に利用することもできる。

#### (4) 研究の目的

上述した様に、多読指導を取り入れる教育機関は急増しており、特に大学では、単独の授業単位での実践や (Takase, 2012; 吉田, 2015), 学科, 学部レベルでの導入 (松田, 2012; 釣井, ハーバート, 山科, 2012; Robb & Kano, 2013) など様々な方法で盛んに実践されており, 再履修者や理系の学習者, 非英語専攻の学生等, 様々な学習者を対象に多読の効果が報告されてきた。しかしながら英語以外の言語を専攻する学習者に限った多読活動への取り組みの報告はされていない。全体的な傾向を把握し, 様々な要因との関係を検証することを可能にする数量的なアプローチに加え, インタビューや筆記記録等の質的なデータの分析による研究はまだ数少なく (釣井, Deci, 高瀬) 学習者の取り組み方や学習過程を観察するのに適していると思われる。そこで本研究では以下のリサーチクエスチョンに答えるために, 語数と TOEIC スコアといった量的データに加え, 主には記述アンケートとインタビューという質的なデータ分析を行う。

RQ1 英語以外の言語を専攻する学習者は, 英語で行う多読活動をどのように捉えているか。

RQ2 2014 年度と 2015 年度では英語以外の語学を専攻する学生の多読活動への取り組みはどのように異なっていたか。

RQ3 多読を促進させる要因, 又は及び妨げる要因は何か。

RQ4 1 年間の多読活動はどのような影響を及ぼすのか

RQ5 より効果的な多読指導のためにどのようなアプローチが必要か。

### 3. 読書量, 英語力, 及び記述アンケートの分析

#### (1) 方法

##### 1) 参加者

対象学生は筆者が 2014 年度と 2015 年度に担当した, 英語以外の言語を専攻する 1 年次の英語の授業 (英語 I-1 及び, II 1-1) の 2 クラス (2014 年度クラス, 2015 年度クラス) のうち, 最終的に授業を継続して受講した 54 名 (2014 年度クラスは 24 名, 2015 年度クラス 30 名) であった。

##### 2) 実践内容

多読のクラス内指導は, 春学期及び秋学期において各 15 週にわたり週一回行われた。英語の授業の一部 (2014 年度は終了前の 10 分程度, 2015 年度は開始後 20 分程度) を用いて授業内多読 (Sustained Silent Reading) を行った。最低到達目標として春学期は 3 万語, 秋学期は 4 万語以上を提示し, 成績の 30% となることを告げて, 目標到達のために授業外での多読に取り組む

ことを強調した。授業内多読以外の時間は、2014年度はテキストの講読や音読活動を、2015年度は宿題として与えたりスニング教材のディクテーションの確認と、その復習テストや音読、シャドーイング活動を行った。またどちらの年度も春学期は、数週間を発表スピーチ（原稿作成からリハーサルなど）の準備に充てた。読後の活動としては上述したように M-Reader というオンラインシステムで内容把握問題に答えることになっており、M-reader でのトラブルを把握し解決することに加えて、受講生全員に一週間の振り返りのために簡単な記録（ログ）を付けさせ提出させた。それ以外にお気に入りの本について学生が紹介する本のレビュー発表を実施し、教員もお勧めの本の紹介や季節にちなんだ本の紹介などを行った。

多読用図書としては、Graded Reader 以外に英語を母語とする児童や若者向けのレベルドリーダーと呼ばれる図書（本学では Non-graded Reader 又は Young Readers と呼ぶ）も配架されている。また各出版社が用いるレベル表記は用いずに、M-reader のクイズで規定されているレベルを本学のレベル（KUFS レベル）として用い、統一基準によって多読図書をレベル分けし、配架した（表 1 参照）。

表 1：多読用図書シリーズ名および KUFS レベル

KUFS Extensive Reading: Graded Readers with Quizzes				
Level 1	Oxford Bookworms Starter	Penguin Readers Easystart	Macmillan Starter	Page Turners Level 1
	Building Blocks Library Level 6	Black Cat Earlyreads Level 2	Foundations Level 4, 5	
Level 2	Page Turners Level 2	Penguin Readers Level 1	Macmillan Beginner	
	Building Blocks Library Level 7	Black Cat Earlyreads Level 3	Foundations Level 6, 7	
Level 3	Page Turners Level 3	Penguin Readers Level 2	Cambridge Starter	
	Building Blocks Library Level 8	Black Cat Earlyreads Level 4, 5	IBC/Nohan Ladder Level 1	
Level 4	Oxford Bookworms Stage 1	Cengage Footprint 600	Cambridge Level 1	Oxford Factfiles Stage 1
	Page Turners Level 4, 5	Compass Classics Level 1	IBC/Nohan Ladder Level 2	Black Cat Green Apple Level 0
	Building Blocks Library Level 9	Black Cat Reading and Training 1		
Level 5	Oxford Bookworms Stage 2	Penguin Readers Level 3	Cambridge Level 2	Oxford Factfiles Stage 2
	Compass Classics Level 2	Cengage Footprint 1000	IBC/Nohan Ladder Level 3	Black Cat Green Apple Level 1
	Page Turners Level 6	Black Cat Reading and Training 2	Macmillan Elementary	
Level 6	Oxford Bookworms Stage 3	Cengage Footprint 1300	Cambridge Level 3	Oxford Factfiles Stage 3
	Compass Classics Level 3	Black Cat Reading and Training 3	Who Was? (Grosset and Dunlap)	Black Cat Green Apple Level 2
	Page Turners Level 7, 8			
Level 7	Oxford Bookworms Stage 4	Cengage Footprint 1800-1900	Macmillan Pre-Intermediate	Oxford Factfiles Stage 4
	Compass Classics Level 5	Penguin Readers Level 4	IBC/Nohan Ladder Level 4	
		Black Cat Reading and Training 4, 5	Cambridge Level 4	
Level 8	Oxford Bookworms Stage 5	Cengage Footprint 2000-2500	Macmillan Intermediate	Oxford Factfiles Stage 5
	Compass Classics Level 5	Penguin Readers Level 5	IBC/Nohan Ladder Level 5	
		Black Cat Reading and Training 4, 5	Cambridge Level 5	
Level 9	Oxford Bookworms Stage 6	Cengage Footprint 3000	Macmillan Upper-Intermediate	
	Compass Classics Level 6	Penguin Readers Level 6	Cambridge Level 6	

多読指導法において 2014 年度と 2015 年度とには相違点があった。まず M-reader の機能が、表 1 に示すように、次のクイズを受けるまでのインターバルが 2015 年度には短くなったため、より頻繁にクイズを受けることができるようになった。さらに 2014 年度は自由にレベルを選ぶことができたのに対して、2015 年度では TOEIC の点数でレベルが指定された。レベルが指定さ

れた背景として、学期中に多読活動が芳しくない学生が学期末になってから短期間で語数を稼ごうとするために、自分のレベルよりはるかにレベルの高い本を選び、実際には読まずに映画を見るなどしてクイズに合格することが多発していたことがある。レベル指定により自分に合ったレベルの本しか読めなくなるのでそのようなことが回避されると考えられた。表2はTOEIC得点に基づいた指定レベルを示す。指定レベルにおいて10冊読むことで自動的に次のレベルに上がることができる。さらに2015年度にはM-readerの機能として週毎の目標語数に毎週達成できたかどうか一目でわかる機能が加わった。さらに研究チームの発足により様々な多読推進プロジェクトが実施された（達成語数に基づいた記念バッジの贈呈、等）。表3は2014年度と2015年度の多読指導（M-reader機能含む）における主な変更点である。

表2：指定レベル

Starting Level	TOEIC Score
1	200～299
2	300～399
3	400～499
4	500～599
5	600～699
6	700～799
7	800+

表3：2014～2015年度の多読指導方針とM-reader機能の相違点

	2014年度	2015年度
M-reader機能：	<ul style="list-style-type: none"> <li>・12時間毎にクイズが受けられる</li> <li>・読むレベルの制限がない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・6時間毎にクイズが受けられる</li> <li>・TOEICスコアで開始レベル設定</li> <li>・週毎の目標語数と達成度の表示</li> </ul>
多読指導：	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業終了直前の10分を授業内多読</li> <li>・未知語は頁に5語以内</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業開始後20分程度</li> <li>・未知語は頁に2語以内</li> <li>・達成語数によって記念バッジ贈呈</li> </ul>

### 3) データ分析方法

M-readerに記録されている語数を年度間で比較する。その際に年度始めと年度終わりに一斉受験をしているTOEICのスコアとの相関も参考にする。次に年度末に実施している多読アンケートの記述項目のみ回答を頻度及び内容において比較する。アンケートの記述式項目の内容は以下の通りである。

- ① 多読活動が順調に進んでいるのは何故ですか。

- ② 多読活動が順調に進んでいないのは何故ですか。
- ③ 多読を進めるために教員からどのようなサポートが欲しいですか。
- ④ 多読活動をしてみてどのような影響がありましたか。

## (2) 結 果

2クラスのTOEICの記述結果は表4に表す通りである。2クラス間には統計上有意な差はみられなかったので ( $p > .05$ )、英語力においては同等のレベルを有すると考えられる。伸長度に関しては、分散分析の結果、年度と時期の間に相互作用が見られた ( $p < .05$ )。単純主効果の分析の結果、2015年度の方が伸長度の傾きが2014年度と比べて大きかったことが示唆された ( $p < .05$ )。つまり2015年度の方が2014年度より伸長度が高い可能性が示された。

表4 2014年度クラス・2015年度クラスのTOEIC平均点(標準偏差)

時期	2014年度	2015年度
4月	320 (70)	311 (62)
1月	361 (65)	365 (77)

平均読書量(総語数)においては、2014年度が60,955語、2015年度が101,471語で、 $t$ 検定の結果、有意に2015年度が多いことが示された ( $p < .05$ )。語数ごとの分布は表4の通りである。年間の最低到達目標が7万語だったので2014年度は半数近くが到達しておらず、到達していても到達目標ちょうどか1、2万語上回っているだけである。一方、最低到達目標が同じであるにもかかわらず、2015年度はほぼ全員が目標語数に到達しており、目標語数レベルでとどまった学生が多い2014年度と異なり目標語数を大いに上回る学生が三分の一程度もいた。表5に各年度の年間読破語数のクラス内分布を示す。

表5 2014年度クラス・2015年度クラスの読書量(総語数)分布

語数	2014年度	2015年度
40000語未満	4	0
40000～49999語	1	1
50000～59999語	3	2
60000～69999語	2	4
70000～79999語	8	5
80000～89999語	3	7
90000～149999語	0	8
150000～199999語	0	3
200,000語以上	0	1
計	21	31

アンケートの結果を、表6～9に示す。まず多読活動が順調に行く際の要因を表6に示す。2015年度の方には「単位のため」、「語数が決められている」といった外発的な動機づけを示す回答も見られるが、与えられた課題をこなそうとする真面目な学習態度を表しているのかもしれない。概して「読みやすいから」、「興味がある」、「やる気がある」といった内発的に動機づけられていることを示す回答が多い。

多読活動が順調に行かない場合の原因への回答例を表7にまとめた。「専攻語の勉強」や「部活」など「優先したい活動」を挙げる回答が一番多いが、「本のレベルが高い」や、「が面白くな

表6 「多読活動が順調に進んでいるのは何故ですか。」への回答例

原因	2014年度	2015年度
単位のために必要	2	6
読みやすい	3	5
興味深い	3	4
やる気ある	3	3
時間の余裕がある	2	2
こつこつと取り組んだ	2	1
楽しく取り組むことができる	1	1
一気に読む勢いがある	0	1
英語が好き	2	0
語彙力に変化を感じた	2	0
慣れた	3	0
計	23	23

表7 「多読活動が順調に進まないのは何故ですか。」への回答例

原因	2014年度	2015年度
専門の勉強や部活で時間	7	7
話が理解しにくい、レベル、面白くない	4	5
やる気低下	6	5
計画性不足	0	3
一旦読まなくなると進まない	2	2
目標を達成してしまった	0	1
面白い本不足	0	1
多読が面倒	0	1
英語苦手	4	0
疲れて読めない	2	0
集中力欠如	2	0
辞書に依存した読み方	1	0
計	28	25



い」などの理由と「やる気の低下」を挙げる回答がどちらの年にも多いことがわかる。2015年度には「計画性の欠如」を進まない原因として自覚している回答が増えた。

教員から得たいサポートとしての回答例を表8にまとめたところ、どちらの年度もお勧めの本の紹介を挙げており、次に多かったのは授業内での多読時間の確保であった。毎週の目標語数を提示したり、計画の立て方など学習管理への支援を求める声があることも分かった。

多読が与えた影響としてあった回答を表9にまとめた。日本語訳や文法を分析して読むのではなく英語を英語のままスラスラ理解できるようになったという意見がいずれの年度においても、一

表8 「教員からどのようなサポートが欲しいですか。」への回答例

サポート内容	2014年度	2015年度
お勧めの本	5	6
授業内読書時間確保	2	3
毎週目標設定と評価	0	1
最低目標提示	2	1
あらすじ	0	1
多読のおもしろさ	0	1
単語の大事さ	0	1
成績のサポート	3	0
語数指定なし	3	0
おもしろい本増やす	1	0
慣用句など教えてほしい	1	0
計	17	13

表9 「多読活動をしてみてどのような影響がありましたか。」への回答例

変化	2015年度	2014年度
分析しないでスラスラ読める	7	7
読むスピード	4	2
未知語の推測	3	0
英語に触れる時間が増えた	3	3
語彙力	2	4
英語力	1	0
会話力	1	0
英語変わらない	1	4
読書に興味が出た	1	0
英語読めることに自信	1	0
英語に抵抗なくなる	1	1
読む習慣がついた	1	0
計	26	21

番多く見られた。また読むスピードや未知語の推測など流暢性における伸長を示す回答が次に多かった。特徴的なのは英語に触れる時間の確保という回答が両年度ともに一定数あり、英語には継続的に触れていきたいが、優先される勉強が他にあるというジレンマを抱えた英語以外の言語専攻の学習者の特徴が表れていると考えられる。

#### 4. インタビュー分析

##### (1) データ収集方法及び分析方法

上記のアンケートに回答した学生の中から16名(2014年度6名, 2015年度10名)を抽出し、半構造化面接を実施した。その際、学習成果が芳しい学生とそうでない学生の両方が混ざるように協力者を募った。2015年度では、春学期は語数を伸ばした学生が、秋学期必要最低語数程度に留まった学生が多かったのもそのような振る舞いを示した学生を数人募った。インタビュー項目は付録1に示す。インタビューは録音した後、文字に起こし逐語録を作成した。戈木(2013)や佐藤(2002)を参考にグランディッド・セオリー・アプローチで用いられる分析方法を利用した。分析方法は以下の通りである: 1) 切片化: インタビューの逐語録から、意味のまとまりごとに切片化した。言葉自体が持っている意味より前後の文脈や子対象者が意図している内容を基準にしたためその長さはまちまちであった。2) コード化: 内容の類似しているものを集め、それら一つのカテゴリーとして、抽象度の高いカテゴリーを抽出した。3) カテゴリー間の相互関連を検討し解釈した。

##### (2) インタビューの分析結果

面接で得られたデータは全部で162個に切片化された。そして、それぞれのデータの意味を解釈し、それらに対してコード名をつけていくと44種類のコード名が抽出された。最終的に13個のカテゴリーにまとめられた(抽出されたコード名とカテゴリーは付録2に示す)。本稿では、リサーチクエスチョンに答えるために、以下の5点について特徴的な傾向を示すカテゴリーに関してのみ紹介及び考察する: 具体的には定期的な英語への接触機会の確保、多読への動機づけを高める要因、多読を妨げる要因、多読が与える影響、効果的な指導方法のあり方。

###### 1) 定期的な英語への接触機会の確保

カテゴリ【多読プログラムについて】からは、英語以外の言語専攻の学習者にとって、多読活動が授業での必須課題となっていることに意義を感じていることを示していることが分かる。特に定期的に英語に触れられる時間を確保できるという意味で、大変ではあるが有意義だと考えられていることが示される発言が多かった。しかしながらそのような発言をしているのは学習成果が芳しい学生であった。

「授業の一環になってるので読みやすい、課題でないとここまで読まない。」

〔コード：多読活動に対して思うこと〕(2014 Mさん)

「これがあるから英語に触れられている。課題でなかったらやらない。授業ない日も英語に触れられる。」

〔コード：多読活動に対して思うこと〕(2014 Hさん)

また学期中多読課題をため込んで、最後になって慌てて最低目標語数に達成できた学生も、苦痛ではあるが、多読をすることの意義を感じているようである。

「今は義務だけど絶対読んだ方がいい」

〔コード：多読活動に対して思うこと〕(2015 Hさん)

以下の例は、最低目標語数しか読まなかった学生が、クラス間によって教員が求める基準が異なり、明らかに他クラスと比べて自分のクラスの方が、課題の量が多いことを指摘しつつも、その方が結果的に有益であると考えていることが分かる。

「クラスによって色々だけど読んだ方がいい」

〔コード：多読活動に対して思うこと〕(2015 Iさん)

## 2) 多読への動機づけを高める要因

多読への取り組みを動機付ける要因は様々である。表5で見たように単位のためという外発的な要因によって動機づけられて読む学生は多い。その中でも期限の直前まで課題をしないタイプと、早めに課題を済ませておくタイプの2タイプの学生がいることが、カテゴリ【諸要因】の分析から分かった。以下の例は前者で、達成度が著しく低い学生対象に春学期終了1週間前に実施した補習にも参加したので秋学期はそれを避けるために読んでいたようだ。

「補習にひっかかりたくないから読む。補習は眠くなる。」

〔コード：多読の本を読む理由〕((2015 Hさん)

また後者の早めに取り組むタイプの学生には、春学期は目標語数よりかなり多めに読んだが、秋学期は忙しくなる前に目標語数に達したら、専攻語の勉強や、検定試験の勉強、語劇祭、日本語での読書など、もっと優先させたい活動に時間を使うケースが多い。

「単位のためです。英語への苦手意識があるので成績が気になるという悲しい動機です。」

〔コード：多読の本を読む理由〕(2015 Sh君)

「学期始めで物理的に余裕があった，でも逆に忙しかった時の方がちょっとやらないとやばいと思って早めに達しておこうとよく読んだ。」

[コード：多読の本を読む理由] (2015 Aさん)

また M-reader の機能をゲームでポイントを溜めていく感覚で利用することが読む動機となっている学生もいた。

「週ごとの目標語達成を示すバーが赤になってしまう直前に読もうと思う〈省略〉一気に緑になったら嬉しい。「寝れる」って思う。読む時間夜しかないので読み切るまで寝れない。」

[コード：多読をはかどらせる原因] (2015 Iさん)

また友人との競争など，友人から受けるピアプレッシャーも読む動機を高めていることが分かった。

「夏美ちゃんが最近レベル追い抜かれたと聞いて必死。悔しいから上がりたい。」

[コード：多読の本を読む理由] (2015 Iさん)

「競争なので気になる，その週多めに読んで勝てば落ち着く。」

[コード：多読の本を読む理由] (2015 S君)

将来の夢が動機を高めている学生は，内容への興味から読むというより，英語力をつけないといけないから読むといった外発的な動機づけから読んでいる学生もいるようである。

「翻訳家になるためにまず読むことに慣れたい。〈省略〉選び方は適当，レベルだけみて，表紙とタイトルで決める，頻繁に借りに行くのが面倒なので手ごたえある左側の本を読む。興味はどれも一緒。ただこなしている。難易度も一緒。」

[コード：多読本を読む理由] (2015 H君)

一方本の内容への興味や，成功体験から読むことに積極的になったという内発的動機から読む学生は，むしろ語数においては顕著な伸長度を示していない場合が多かった。

「本を読むのは楽しいから，英語力を身に着けるとは思ってない。」

[コード：多読の本を読む理由] (2014 Nさん)

「春は手当たり次第読んでたけど，秋は「きっと私はこれが好きだ」とお気に入りを探すようになった。語数を気にしないで読みたいと思う本と戦うようになった。」

[コード：多読の本を読む理由] (2015 Aiさん)

### 3) 多読を妨げる要因

多読活動において芳しい成果が上げられない原因として、上記のアンケートからは、専攻語の勉強や課外活動でとられることが一番多い回答であったが、次に読んでいる本が難しかったり、面白くなかったりすることが原因で先に進めないと回答した学生が多かった。インタビューからもカテゴリー【諸要因】の特に〔コード：多読を妨げる原因〕や〔コード：多読より優先したい活動〕から同じことが言える。

「好きな本が減っていった。語劇祭等で忙しいうえに、本がおもしろくなくて全然進まない。」

〔コード：多読を妨げる原因〕(2015 Ai さん)

「分からない単語が出てきたら読む気を失う」

〔コード：多読を妨げる原因〕(2015 Ai さん)

以下は、計画性の如から、学習活動が管理できず多読を進めることが困難になることを示している。

「時間なくなってきた、目標と進度のギャップが開いた時。時間がないときに限って延滞による貸し出し停止で手元に本がない状態。」

〔コード：多読を妨げる原因〕(2014 R さん)

また、春学期に多読活動で高い学習成果を出した学生が、秋学期ペースを落とした原因としては、勉学に熱心だからこそ、専攻語や課外活動を優先する傾向があることが分かった。

「後から時間に余裕が出たら違う勉強してた。他に一生懸命やりたいことあるとき。語劇祭裏方、スペイン語検定、選択授業が増えて、自由選択の課題も多くなった。」

〔コード：多読より優先したい活動〕(2015 A さん)

### 4) 多読が与える影響

カテゴリ【多読がもたらした変化】からは、多読をした結果、英文を読む際に読みやすくなった、または流暢な読みを実感したという報告が学習成果とは無関係に多かった。

「和訳してる時もあるけど英語でばーって読んでる時もある」

〔コード：読み方における変化〕(2014 C さん抜粋)

「前は完璧に理解しないと気が済まなかったが、今は8割理解できればいいと英語の読みに対する考え方が変わった」

[コード：読み方における変化] (2014 Nさん)

またカテゴリ【春と秋の違い】においては、自分の読み方を発見したということを示唆する発言も多かった。2014年度は本の冊数の制限とコーディネータ間での理解の相違により「未知語は一頁に5語まで」という方針であったため、レベル3や4を春学期の最初から選ぶ学生が多かった。つまり自分に合ったレベルより高いレベルの本を読んでいた。その結果、多読の学習成果が芳しくなかった。そこで秋学期からは個人面談において、多読学習成果が芳しくない学生に対してレベル1や2から読み始めるように指導した。この指導方針の変更と、学生によっては冊数で評価することを告げたことにより、春学期に読んでいた時よりもレベルを下げて読んだ学生は春学期以上に読む量が増えた。その結果、日本語を介さないで、英語のまま理解する、未知語は推測するといった英語であることを忘れられるくらいの流暢な読みができるようになったことを秋学期になって初めて実感できたと報告する学生が多かった。

「辞書は使わない、飛ばして読む、分からなくても理解できることに慣れた」

[コード：未知語ストラテジー] (2014 Rさん)

「秋はレベル1で内容が頭に入りやすく、クイズの際に内容がさっと出てくる。春は、語数多い本が多く、冊数少ない方が効率的だけど、秋の方が力つく。〈省略〉会話の反応の文法パターンだいたい決まってて、レベル1の方が楽しい。レベル3は苦しい、もっと早く Non-Graded Readers レベル1の存在に気付くべきだった。」

[コード：読み方タイミング] (2014 Rさん)

## 5) 効果的な指導方法

カテゴリ【指導方法について】から、多くの学生が、筆者の低いレベルへの切り替えの指導に従い、多読の効果を実感したため、最初に低いレベルで大量に読むことの重要性に気付いていることが分かる。

「簡単なものを読み始めて慣れたとこに語数を増やしていくと進む」

[コード：効果的と気付いた読み方] (2015 Sさん)

達成目標の設定に関しては、語数で目標を設定されるより冊数で設定された方がよいという発言も多かった。語数で設定されると、一気にその語数を稼げるレベルの高い本で効率よく語数を稼ごうとしますが、冊数で言われると一番薄い本をたくさん読めばよいと思えるからである。

「できれば冊数を指定してくれる方が気が楽。簡単なものを20冊読む方が楽だから。語数は語数を稼ぐことが優先してしまい無理して5,000語レベルに手を出して楽をしたくなる。結

果的には20冊でちょうど2万語だった。」

[コード：レベルや語数の設定について] (2015 Rさん)

ペースに関しては、学生は目標語数を週単位で設定し、評価するなど頻繁な進捗のチェックを教員がすることが効果的であると考えた発言が多かった。特に学期末の期限の直前まで取り組まない学生にとっては、教員の頻繁なチェックによって早めからコツコツ進めていくことができると考えているようである。

「今の設定は少ない、1冊5,000なので7万なら10冊やし、7万なら14冊なので目標増やしても大丈夫。英米の真ん中くらいと一緒にちょうどいい。20万とか読んでる人もいる。」

[コード：レベルや語数の設定について] (2015 H君)

「毎月目標語数に達しない人は補習で脅されれば読みそう。」

[コード：指導法について] (2015 Sさん)

目標語数は、真面目に多読活動を経験すれば、容易に到達できる語数であることを認める発言が多く、目標語数を大いに上回って読むタイプの学生はもちろんのこと、目標語数に苦勞して到達した学生でさえ、もっと高くてもよいと考えていることが分かった。

「決められた語数だけなので、決められた語数が多くても、それだけ読まなきゃと思う。しょうがない。」

[コード：レベルや語数の設定について] (2015 Iさん)

以上の分析により頻繁な進捗のチェック及び評価を行うことが重要であることと、また目標語数を学生の能力や態度にあわせて調整することの重要性も示唆された。特に早めに取り組み到達目標に達した時点で、さらなる努力を止めるタイプの学生に対しては、途中で目標語数を再設定するなどして、さらなる目標と指標を与えることが有効であることが分かった。

「一週間に何語読んでくださいそれで成績つけますというやり方がいいと思います。自分で目標設定させ宣言させる(省略)目標の立て方を言ってほしい」

[コード：効果的な動機づけ方法] (2015 Aさん)

「選択肢があった方がいい、語数なのか、冊数なのか。どのレベル行くのか、選んでゴール替えて行けたら楽しいし、自分に打ち勝てる」

[コード：レベルや語数の設定について] (2015 Aiさん)

## 5. 考察と結論

以上の結果に基づいて2-4)で挙げたりサーチクエスションに回答する。

*RQ1* 英語以外の言語を専攻する学習者は英語での多読活動をどのように捉えているか。

英語以外の言語専攻の学習者が、多読は頻繁に英語に触れる機会を提供するという利点を自覚していることが分かった。多読活動が授業での必須課題となっていることで、定期的に英語に触れられる時間が確保されるため、多読の意義を感じていると思われる。また学習成果が上がらず、目標語数の達成が困難であっても、他クラスより多く課題を課されていることについても、意義を感じていることも分かった。

*RQ2* 2014年度と2015年度では英語以外の語学を専攻する学生は多読活動への取り組みがどのように異なっていたか。

2グループ間の達成語数とTOEICの伸長度の差からは、2015年度の方は多読での学習成果を上げた結果、TOEICのスコアの伸長率がみられた可能性が示唆された。2グループ間では開始時の英語力は差がほぼなかったが、M-readerのクイズを受験できるインターバルが短くなり、より受験しやすくなったことと、開始レベルが設定されたため、最初から難しいレベルで多読を開始して行き詰まることが回避できたこと、授業中に確実に20分間の多読時間が確保されたことなどが、2015年度が多読がより高い成果を上げた要因として考えられる。

*RQ3* 多読を促進させる要因、及び妨げる要因は何か。

アンケート及びインタビューから、多読での学習成果が芳しい学生でさえ単位のために読むという外発的な動機づけで読んでいることを示す回答が多くみられた。またピアプレッシャーや、将来の目標などの外発的な動機づけを示す回答も多かった。一方で学習成果に関係なく、適切なレベルで読むようになったことで読みの上達を実感しているという成功体験が報告されたり、本を読む活動が好きだという内的な動機づけから読み進めている学生も多くみられた。語数だけから学習者の学習成果を判断しては、このような正の循環となる学習過程を歩んでいることは見えてこないだろう。

一方、多読を妨げる原因としては、専攻語の勉強や課外活動によって時間の確保が難しくなることに加えて、選んだ本がレベルにあっていない、内容がつまらないといった理由で進まなくなることも大きな原因であることが分かった。前者の場合には、学習計画がうまくたてられないなどといった原因から、学習成果が上がらないという結果に導かれるので、細やかな学習管理の指導が必要であることが分かる。特に後者の原因は、目標語数に達成しなければいけないという焦りが、多い語数を含む不適切なレベルの本の選定につながり、結果的に行き詰まり学習不良を招くので、早い時期から語数のために読まないですむようにレベルへのアドバイス



や頻繁なフィードバック等で指導する必要がある。

*RQ4 1年間の多読活動はどのような影響を及ぼすのか。*

アンケートやインタビューから、ほぼ全員が流暢に英語を読めるようになったという変化を実感していることが分かった。これは学習者が未知語を推測したり、英語を日本語におきかえたり分析的に読むのではなく、意味に集中して読むようになったという読みのプロセスの変化を経験しているためであると考えられる。

*RQ5 より効果的な指導のためにどのようなアプローチが必要か。*

開始段階の指導としては、低いレベルで大量に読む指示を徹底することが重要であることが2014年度のインタビュー内容から分かった。教員が低めの開始レベルで本の選定をすることを指導することで、見栄や不要なプライドなどで無理なレベルの本を読んで途中で進まなくなることが避けられ、読破してクイズに合格するという成功体験を積むことができる。その結果、平易な英語を大量に読むことにつながり、スラスラ読むことができると実感をもたらす「流暢な読みのプロセス」の獲得に結びつくと考えられる。また語数のみによる目標が設定されているだけでは、学生が語数稼ぎのために語数の多い本を選ぶ傾向にあるので、語数だけではなく冊数等で目標設定することも結果的に易しいレベルを読むことに繋がる指導方針となることが分かった。それによって万単位の目標語数に圧倒されて、萎縮してやる気を失うのを避け、易しいものを多く読もうとする傾向を導くことになるからである。

さらに、多読の成果を頻繁に評価したりやフィードバックを与えることが効果的であることが、主に2015年度のデータから分かった。目標語数を週単位で設定し、月単位または週単位で進捗を評価することが効果的であることが、インタビューとアンケートにおいて多く報告された。また現在設定されている目標語数は、真面目に多読活動に取り組めば、容易に到達できる語数であるということに多くの学生が気付いてしまうので、やる気を継続させるためには、学生のレベルや態度に合わせて複数の目標を設けて、自ら目標を設定させるようなアプローチが必要であることが好成績者のインタビューから分かった。特に到達目標に達した時点でさらなる努力をしなくなる外的に動機付けられて取り組むタイプの学生に対して個々に目標を設定させることは有効であることが分かった。

本研究では、記述式アンケートとインタビューという質的なデータを中心に分析することで、英語以外の語学を専攻する学生の多読活動への取り組みにおける効果や課題を探った。量的なデータ分析からは知りえなかった学生の多様な学習過程が観察できた。語数で測定される学習成果からは、同じ結果に達しているように見えて、多様な要因がその結果をもたらしていることが分かった。たとえ語数が少なく成果が低く見えても、成功体験から自己効力感を高め、それが内的動機付けにつながり、さらなる努力をするようになっていた学生も多く見られた。学

習成果に関わらず、どの学生も自分にあったレベルやストラテジーを探るなかで、メタ認知力を高め、その結果自己調整力を高めることができていると考えられる。このように多読活動は語学力の上達はもちろんのこと情意面だけでなく自律学習の面でも学習者の成長にも貢献する可能性のある活動である。今後も数量的なデータに加えて学習者の学習過程を質的に観察していくことで、より効果的な指導法に向けて示唆を得たい。

### 参考文献

- Day, R.R. and Bamford, J. (1998) *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Extensive Reading Foundation (2011) 『多読指導ガイド (Vol.2014)』 The Extensive Reading Foundation.
- 松田早恵 (2012) 「多読最前線：摂南大学の現状と比較して」 *Setsunan Journal of English Education*, 6, 65-89.
- 三上由香 (2015) 「授業内多読活動における、内発的動機づけ、自己効力感、読書量の関係」『第40回全国英語教育学会徳島研究大会発表予稿集』, 231-236.
- 戈木クレイクヒル滋子 (2013) 『質的研究法ゼミナール 第2版：グラウデッド・セオリー・アプローチを学ぶ』 医学書院, 東京.
- Mori, S. (2002) Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 14, 91-110.
- Nation, P. (1997) The language learning benefits of extensive reading. *The language Teacher*, 21(5), 13-19.
- 二宮理佳 (2014) 「多読と内発的動機づけ、及びメタ認知活動」『一橋大学国際教育センター紀要』, 5, 17-32.
- Robb, T., & Kano, M. (2013). Effective extensive reading outside the classroom: A large-scale experiment. *Reading in a foreign Language*, 25(2), 234-247.
- 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法：問を育てる、仮説を鍛える』 新曜社
- Takase, A. (2007) Japanese highschool students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19, 1-18.
- 高瀬敦子 (2010) 『英語多読・多聴指導マニュアル』 大修館. 東京.
- Takase, A. (2012) New challenges to motivate remedial EFL students to read extensively. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 75-94.
- 釣井知恵・ハーバート久代・山科美和子 (2012) 「多読指導における学習者評価法としての要約課題に関する質的研究：多読に成功した学習者の体験分析から」『交際学研究』 1, 97-110.
- 吉田弘子 (2015) 「英語再履修クラスにおける多読指導の成果」『大阪経大論集』 65 (5), 45-57.

## 付録1 インタビュー項目

## 1 取り組み方について

春と秋で何語読みましたか。春より秋の方がよく読みましたか。

辞書は使いますか。

どういう時間にいつも読んでいますか。

春と秋でレベルがどう変わりましたか。

どんな本をいつも読みますか。

気に入った本について語ってください。

読み方（量、ペース、読むタイミングとか時間、本のチョイス）は春学期と比べて変わりましたか。

## 2 ERへのやる気について

多読に対するモチベーションは春学期と秋学期比べて変わりましたか。その理由は。

多読がうまくいった、もしくは、いかなかった理由は何ですか。

多読が嫌になった、できなかった、ということはありませんか。それはどんなときですか。

多読をがんばるためになにか工夫したことはありますか。

## 3 指導方法について

到達語数についてどう思いますか。

授業中に行うリーディングは役立ちますか、不要ですか。十分ですか短いですか。

どのようなシステムであれば読む動機づけが高まると思いますか。

目標語数についてどう思いますか。厳しいですか、ちょうどいいですか、易しいですか。

M-readerでクイズ受けるのと要約などを書いて提出するのはどちらがいいですか。

M-readerで好きな機能と嫌いな機能は何ですか。

## 4 授業外の要因

周りの友達はどうのように取り組んでいますか。

友達と本について話し合ったりしましたか。

クラスメートや友達は、どのように多読に取り組んでいますか。

友人の影響をあなたは受けましたか。

授業外でのことでERでの成功または失敗をもたらすきっかけになったと思うことがありますか。多読をもっと頑張ろうと思うようなことはありましたか。逆に、多読なんかやめたいと思うようなできごとはありませんか。

## 5 多読による影響

多読によって英語力（リーディング，リスニング，ライティング，スピーキング，語彙力，文法，TOEIC 得点）やその他に（読書習慣，学習管理など）影響はありましたか。

春学期終わった時と秋学期終わってからの変化は異なりますか。

## 6 自己評価，今後の取り組み方

学習習慣及び自分の学習の評価

多読（その他の英語学習も）を自分で管理できていると思いますか。

もともと読書好きですか。

夏とか冬とか春休みとか長期の休みではどのように取り組みますか。

自分をどう評価しますか。よく頑張った，あんまり頑張らなかった）なぜそう思いますか。

1年を通して，多読を楽しむことができましたか。

2年生も多読を継続しますか。どのように取り組みますか。

## 付録2 インタビューから抽出されたコードとカテゴリー (数)

## 多読の進め方

- タイミングや場所 (20)
- 習慣づけ, ペース (9)
- 読み方プロセス (10)
- 効果的と思える読み方・進め方 (5)
- 本のチョイス 選び方 (16)
- お気に入りの本 (14)

## 春と秋の違い

- 語数 (16)
- 冊数 (5)
- レベル (17)
- 進度 (14)
- やる気 (11)
- 理解・プロセス (12)
- 気付いたこと (2)

## 多読がもたらす変化

- 未知語ストラテジー (9)
- 読み方タイミング (22)
- リーディングプロセス (31)

## 多読に対する情動的要因

- 達成感 (8)
- 楽しさ (12)
- 自信, 不安 (6)

## 諸要因

- 多読をはかどらせる原因か (11)
- 多読を妨げる原因 (17)
- 多読より優先させたいもの (8)
- 多読の本を読む理由 (13)

## 学習活動との関係

- 英語学習 (8)
- 専攻言語 (6)
- 日本語での読書 (16)
- 高校までの学習 (2)
- メタ認知・学習ストラテジー (5)
- 長期休みの取り組み方 (2)

## 多読プログラムについて

- 目標語数について (8)
- 多読の本について思うこと (レベル, 内容) (20)
- 多読活動自体に対して思うこと (7)

## 指導について

- 効果的な動機づけ方 (17)
- 教員の働きかけ (3)
- 授業中に多読時間を設けること (12)
- 読後タスクについて (6)

## 授業外の要素

- 友人と話す (9)
- 友人の取り組み方 (10)
- ピアプレッシャー (7)
- 友人の影響 (2)
- 家族や他者 (NINJA) (3)
- 将来の目標 (3)
- バイト等の活動 (2)
- 今後の読み方 (16)
- M-reader 機能について (7)
- 留学経験 (2)

